

**Essi Salo**

## **TAVOITTEENA RYHMÄN NÄKÖINEN ESITYS**

**Ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapa teatteritaiteen  
perusopetuksessa**

**Opinnäytetyö**

**CENTRIA AMMATTIKORKEAKOULU**

**Esittävän taiteen koulutusohjelma**

**Lokakuu 2012**

<b>Yksikkö</b> Hyvinvoinnin ja kulttuurin yksikkö	<b>Aika</b> Lokakuu 2012	<b>Tekijä/tekijät</b> Essi Salo
<b>Koulutusohjelma</b> Esittävä taide		
<b>Työn nimi</b> TAVOITTEENA RYHMÄN NÄKÖINEN ESITYS - Ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapateatteritaiteen perusopetuksessa		
<b>Työn ohjaaja</b> Sami Nieminen	<b>Sivumäärä</b> 39+6	
<b>Työelämäohjaaja</b> Ulla Kaislaranta		
<p>Tämän opinnäytetyön käytännön osuus hankkeistettiin ja toteutettiin yhteistyössä Oulun taidekoulun kanssa. Oulun taidekoulu tarjoaa valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaista taiteen perusopetusta 4-20 -vuotiaille lapsille ja nuorille. Opinnäytteen tekijä työskenteli taidekoulussa teatteritaiteen opettajana ja ohjasi keväällä 2012 taidekoulun <i>Teatteripicnic</i> -festivaaleille kolme esitystä devising-menetelmiä soveltaen.</p> <p>Opinnäytetyö käsittelee konkreettisten esimerkkien kautta devising-teatterin periaatteiden soveltamista draamakasvatuksen kontekstiin. Tekijän tavoitteena oli hahmottaa työtavan soveltuvuutta hänen omaan työskentelyynsä teatteritaiteen opettajana.</p> <p>Opinnäytetyö on laadullinen tapaustutkimus, jossa materiaalina käytettiin ohjaajan työpäiväkirjaa sekä aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta.</p> <p>Opinnäytetyön tekeminen laajensi tekijänsä käsitystä devising-teatterista. Tekijän havaintojen perusteella ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapasopii hyvin toteutettavaksi lasten ja nuorten kanssa.</p>		
<b>Asiasanat</b> Devising-teatteri, draamakasvatus, teatteritaiteen perusopetus		

## ABSTRACT

<b>Unit</b> Unit of Health, Welfare and Culture	<b>Date</b> October 2012	<b>Author</b> Essi Salo
<b>Degree programme</b> Performing Arts		
<b>Name of thesis</b> THE AIM IS PERFORMANCE THAT LOOKS LIKE THE GROUP - Group- and process-centered approaches in the basic education of performing arts		
<b>Instructor</b> Sami Nieminen		<b>Pages</b> 39+6
<b>Supervisor</b> Ulla Kaislaranta		
<p>The practical part of this thesis was project-based and implemented together with Oulu Art School. Oulu Art School offers basic education of arts for 4 to 20 year old children and youths. Author has worked in the Oulu Art School as performing arts instructor and has directed three plays in spring 2012 for the Teatteripicnic Festival of Oulu Art School using devising methods.</p> <p>The thesis discusses the applying of devising methods in the context of drama education through concrete examples. The aim of the author was to outline the applicability of the approach into her own work as a performing arts instructor.</p> <p>The thesis is a qualitative case study in which as the material has been the work diary of the director and research literature of the subject.</p> <p>Completing this thesis has broadened the author's view of devising theatre. Based on the author's observations, the group- and process-centered approaches are useful when working with children and the youth.</p>		
<b>Key words</b> devising theatre, drama education, basic education of performing arts		

**TIIVISTELMÄ**  
**ABSTRACT**  
**SISÄLLYS**

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 OULUN TAIDEKOULU</b>	<b>3</b>
2.1 Tieni taidekouluun	3
2.2 Teatteripicnic	4
<b>3 TAUSTALLA</b>	<b>5</b>
3.1 Draamakasvatus	5
3.2 Devising: ryhmä- ja prosessikeskeinen työtap	6
3.3 Ryhmäkeskeisyys lapsi- ja nuorisoteatterissa	7
<b>4 VALMISTELUA</b>	<b>8</b>
4.1 Työtavan valinta	8
4.2 Työtavan tavoitteet	9
4.3 Kolme erilaista ryhmää, kolme erilaista lähtökohtaa	11
4.3.1 9-11v. lähtökohtana valmis satu	11
4.3.2 11-12v. lähtökohtana tutut sadut	12
4.3.3 14-15v. lähtökohtana aihe	13
<b>5 PROSESSI</b>	<b>14</b>
5.1 Harjoitusaikataulu	14
5.2 Menetelmät	15
5.2.1 Aloitus ja draamasopimus	15
5.2.2 Ryhmäyttäminen	16
5.2.3 Pienryhmäimprovisaatio	18
5.2.4 Kohtausluettelo	21
5.2.5 Roolijako	22
5.2.6 Harjoitteet integroituna esitykseen	24
5.2.7 Läpimeno harjoitus	25
5.3 Esitysvaihe	26
5.3.1 Kenraaliharjoitus	26
5.3.2 Esityskausi	28
<b>6 POHDINTA</b>	<b>31</b>
6.1 Tavoitteiden toteutuminen	31
6.2 Devising-teatterin ohjaamisesta	35
<b>LÄHTEET</b>	<b>38</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Aloitin teatteriharrastukseni Oulun taidekoulussa jo lapsena. Sitten harrastuksesta tuli minulle opiskeluala ja nyt ympyrä sulkeutuu kun olen itse päässyt vuoden ajaksi kokeilemaan teatterin opettamista samaiseen kouluun. Itselleni tärkeimpiä syitä aiemmin teatterin harrastamiseen ja nyttemmin sen opiskeluun ja opettamiseen piilee sen yhteisöllisyydessä. Päinvastoin kuin monissa muissa taiteen lajeissa teatteria ei tehdä yksin vaan yhdessä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Pitkään jatkuneesta teatteriharrastuksesta olen löytänyt paljon ystäviä ja kokenut sellaista yhteen kuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta, mitä en muuten olisi ehkä koskaan päässyt kokemaan.

Teatteri-ilmaisun ohjaaja -opinnoissa omimmalta on tuntunut niin ikään yhdessä tekeminen: tunnen olevani enemmän ryhmätyöskentelijä kuin johtajatyyppejä. Haluan ajatella teatteriesityksen ryhmän yhteisenä taideteoksena, jossa kaikkien käden jälki näkyy, sen sijaan että teos olisi yksinomaan ohjaajan visio, jota muut toteuttavat. Juuri tästä kumpuaa kiinnostukseni ryhmäkeskeisiä työtapoja kuten devising-teatteria kohtaan. Oman ristiriitansa ryhmäajatteluuni tuo se, että lasten kanssa toimiessani olen kuitenkin väistämättä rooliltani ryhmän ohjaaja enkä tasavertainen ryhmän jäsen.

Toteutin opinnäytetyöni käytännön osuuden osana työtäni teatteritaiteen opettajana Oulun taidekoulussa lukukaudella 2011-2012. Tässä työssä perehdyn keväällä taidekoulun *Teatteripicnic* -festivaaleilla esitettyjen näytelmien valmistusprosesseihin. Tarkastelussa on kolme lasten ja nuorten kanssa toteutettua esitystä: *Rohkea nukke*, *Seitsemän kääpiötä* ja *Karkauspäivä*. Esitysten tekemisessä painottuivat ryhmä- ja prosessikeskeisyys

Opinnäytetyössäni käsittelen läpikäymäni prosessin kautta devising-teatterin periaatteiden soveltamista draamakasvatuksen kontekstiin. Työn tavoitteena on hahmottaa työtavan soveltuvuutta omaan työskentelyyni teatteritaiteen opettajana ja kehittää itseäni ohjaajana.

Opinnäytetyöni on laadullinen tapaustutkimus. Lähdemateriaalina käytän omaan työpäiväkirjaani kirjaamani kokemuksia ja havaintoja. Lisäksi materiaalina on teatterialan tutkimuskirjallisuutta.

## OULUN TAIDEKOULU

Oulun taidekoulu tarjoaa taiteen perusopetuslain ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaista esittävän, visuaalisen ja tanssitaiteen opetusta 4-20 -vuotiaille lapsille ja nuorille. Teatteria opetetaan teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman mukaan. (Oulun kaupungin opetustoimi 2006.)

### 3.1 Tieni taidekouluun

Oma taidekoulu historiani alkoi osallistuttuani 8-vuotiaana taidekoulun järjestämälle teatteriaiheiselle kesäleirille. Siitä lähtien olen ollut taidekoulun oppilas esittävän taiteen linjalla aina kevääseen 2008, jonka jälkeen lähdin Kokkolaan opiskelemaan teatteri-ilmaisun ohjaajaksi.

Matkani taidekoulun opettajana alkoi kesällä 2011, kun taidekoulun rehtori, entinen teatterin opettajani, kysyi minua töihin teatteritaiteen opettajaksi. Ottaessani työn vastaan löin kaksi – tai oikeastaan kolme – karpästä yhdellä iskulla, sillä sain hyödyllistä työkokemusta ja samalla opintojani eteenpäin suorittamalla syventävän työharjoittelun. Kun sain kuulla töiden jatkuvat myös keväällä 2012, unohdin muut opinnäytetyösuunnitelmat ja valitsin opetustyöni tutkimukseni pohjaksi.

Taidekoulussa pääsin kokeilemaan työskentelyä hyvin eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa: ryhmiäni olivat teatterit 9-11, 11-12 ja 14-15 -vuotiaille. Jokaisella ryhmällä oli viikoittainen harjoituskerta, joka iästä riippuen kesti kahdesta kolmeen tuntiin. Myös kuvataiteen opetusta tarjoavassa monitaiteellisessa koulussa pääsin ohjaamaan yhdessä kuvataideopettajan kanssa teatteria ja kuvataidetta yhdistelevää leikkikoulua 5-7 -vuotiaille ja

integroitua ryhmää 7-9 -vuotiaille.

### 3.2 Teatteripicnic

Koko vuosi teatteritaiteen opettajana on ollut hieno mahdollisuus päästä soveltamaan teatteri-ilmaisun ohjaaja -opinnoissa oppimaansa käytäntöön. Halusin kuitenkin rajata opinnäytetyön materiaalia painottaen kevätlukukautta. Tämä siksi, että syyslukukausi kului pitkälti tutustuessa niin työympäristöön, ryhmiin kuin ohjaajan rooliinkin.

Teimme vuoden aikana erilaisia pieniä esityksiä yhteisiin kokonaisuuksiin kuten *Taiteiden yöhön* ja *Lasten ja nuorten teatterifestivaaleille*. Kuitenkin kevään *Teatteripicnic* -festivaali oli ainoa tilaisuus, jossa ryhmät pääsivät tekemään kokonaan oman teatteriesityksensä. Tässä näin kiinnostavan mahdollisuuden tutkia ryhmän kokonaista prosessia esityksen suunnittelusta ja valmistamisesta aina kenraalin kautta esityskaudelle.

Teimme myös nuorimmaisten 5-9 -vuotiaiden oppilaiden kanssa oman kokonaisuutemme *Teatteripicniciin*, mutta en käsittele sitä tässä työssä, sillä rajatumpi aika (45min/vko) ja oppilaiden nuori ikä tekivät prosessista enemmän ohjaajavetoisen kuin ryhmäkeskeisen, vaikkakin heidänkin esityksessään oli selvästi nähtävissä ja kuultavissa ryhmäläisten omia ideoita. Keskityn siis tässä työssä kolmeen teatteritaiteen ryhmään: 9-11, 11-12 ja 14-15 -vuotiaisiin.



### 3 TAUSTALLA

Tässä luvussa määrittelen keskeisiä käsitteitä työni taustalla, joita ovat draamakasvatus ja devising-teatteri. Lopuksi katsahdan näiden kahden yhtymäkohtaan.

#### 3.1 Draamakasvatus

Draamakasvatus on Suomessa uudehko käsite (Heikkinen 2004, 13). Kreikan kielestä peräisin oleva sana *draama* viittaa teatterin ominaispiirteeseen: toimintaan ilmaisumuotona (Østern 2001, 21). Sanapari draamakasvatus tuo draaman kasvatukselliseen kontekstiin kattaen kaiken teatteritoiminnan, mikä toteutetaan kasvatuksellisin päämäärin koulussa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa. Näin ollen myös teatteritaiteen perusopetus sopii hyvin draamakasvatuksen piiriin. (Heikkinen 2005, 25.) Draamakasvatus-käsitettä voidaan pitää vastineena englannin kielen ilmaisulle *Drama Education* (Rusanen 2001, 48).

Draamakasvatus pitää sisällään paitsi esittävän myös osallistavan ja soveltavan draaman monet eri lajit. Vaikka sanaa draama voidaankin käyttää kuvaamaan kirjallisuuden lajia, näytelmätekstiä, ei draamakasvatus valtaosin perustu ennalta kirjoitettuun tekstiin. Toiminnan käynnistäjänä voi lajityypistä riippuen olla yhtä lailla idea, kuva kuin tekstikin. Usein tekstiä tuotetaan jatkuvasti lisää prosessin edetessä. (Heikkinen 2005, 24-25; Heikkinen 2004, 20-21.)

Kasvatustieteen tohtori Hannu Heikkinen määrittelee draamakasvatuksen käyttäen esimerkkiä, joka voisi kuvata myös teatteritaiteen perusopetusta:

Draamakasvatus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova, esimerkiksi yhden lukuvuoden mittainen ryhmäprosessi, joka

sisältää erilaisia projekteja osallistavan, esittävän ja soveltavan draamakasvatuksen genreissä. (Heikkinen 2005, 24).

### 3.2 Devising: ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapa

Englannin kielestä suomeen lainattu sana devising-teatteri (*devising theatre*, *devised theatre*) juontuu yleiskielen verbistä *devise*, sanakirjan mukaan luoda, tehdä, keksiä. Käsitteenä devising-teatteri merkitsee ryhmälähtöistä esityksen työstämistä. Käsitteen alle mahtuvat työtavat ovat hyvin moninaiset, mutta yhdistäviä piirteitä voidaan nimetä neljä: prosessin tärkeys, yhteistyö, monet näkökulmat ja taiteellisen produktion luominen. (Koskenniemi 2007, 17; Ventola 2005, 81; Oddey 1994, 1.)

Devising-työtappaa pidetään usein vastakkaisena tekstilähtöisen esityksen valmistusprosessille (Ventola 2005, 81). Esityksen tekeminen voi alkaa mistä tahansa: ryhmä ihmisiä määrittelee lähtökohdan tutkiakseen ja kokeillakseen ideoita, mielikuvia, teemoja tai yksittäisiä virikkeitä. Devising-teatteri saa alkunsa ryhmästä, sen sijaan, että aloitettaisiin näytelmätekstistä. Teos valmistuu ryhmän tehdessä yhteistyötä. (Oddey 1994, 1.)

Devising-termille ei ole olemassa vakiintunutta yleisesti hyväksyttyä suomennosta. Pieta Koskenniemellä on kaksi ehdotusta suomennokseksi: ryhmälähtöinen työtapa tai ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapa. Itse samaistun lasten ja nuorten kanssa toteuttamieni esitysten osalta jälkimmäiseen määritelmään. Koskenniemi itse kuvaa sitä näin:

Ryhmäkeskeisyydestä puhuisin, kun lähtökohtana on ohjaajan tai taiteellisen suunnitteluryhmän visio, joka työstetään prosessissa ja esiintyjäryhmällä on keskeinen panos esityksen muotoutumisessa. (Koskenniemi 2007, 22).

Olisi kenties valheellista väittää työskentelyäni täysin ryhmälähtöiseksi, koska

olen itse ohjaajana valinnut esitysten lähtökohdat. Kuitenkin esitysten muotoutumisessa on korostunut ryhmän panos ja prosessi, joten kutsun sitä ryhmä- ja prosessikeskeiseksi. Joku samankaltaisia menetelmiä käyttävä ohjaaja voisi kokonaan irtisanoutua devising-käsitteestä sanoen tekevänsä vain teatteria (Koskenniemi 2007, 18.) Itselleni devising-teatterin periaatteet ja asenne ovat kuitenkin työskentelyni pohja, sovellan niitä siltä osin kun ne työhöni sopivat, omien tarpeitteni mukaan, juuttumatta tiukkoihin määritelmiin.

### **3.3 Ryhmäkeskeinen työskentely lapsi- ja nuorisoteatterissa**

Havainnot lasten näyttelijäntyöstä johtivat 1900-luvun alussa lapsiteatterin arvostelun kohteeksi. Lasten kanssa tehtyä teatteria ei pidetty mielenkiintoisena, koska lapset eivät näytelleet hyvin vaan toistivat vain ulkoa lukemiaan vuorosanoja. Lasten näyttelemiseen haluttiin hyödyntää improvisaatiota ja ryhmäkeskeistä dialogia. Lapsella kun oli luovuus ja spontaani halu leikkiä luonnostaan. (Østern 2001, 38).

Lapsi- ja nuorisoteatteriryhmissä sekä koulujen ilmaisutaitoryhmissä alettiin Suomessa hyödyntää ryhmässä työstettyjä esityksiä 80- ja 90-luvuilla. Peruste työmuodon valinnalle oli pedagoginen; tavoitteena luovasti toimiva oppilas. Aiheen työstämisellä pyrittiin auttamaan oppilasryhmää sisäistämään siihen liittyviä omia kokemuksia, jotta vältettäisiin valmiin näytelmätekstin vaarat jäädä ulkokohtaiseksi repliikkien toistoksi. (Ventola 2005, 82).

## 4 VALMISTAUTUMINEN

### 4.1 Työtavan valinta

Ryhmäkeskeisin menetelmin esityksen tuottaminen on tullut minulle tutuksi jo omina taidekouluaikoinani osallistujan roolista käsin. En voi kiistää, etteikö omilla kokemuksillani ja taidekoulun totutuilla käytännöillä olisi ollut vaikutusta valintaani käyttää devising-menetelmiä omassa työssäni.

Valintaani vaikutti myös syyslukukaudella keräämäni kokemus tekstin kanssa ja ilman tekstiä esityksen työstämisestä. Tekstin kanssa työskennellessä ongelmaksi muodostuivat valmiit vuorosanat. Etenkin nuorimpien lasten kanssa ennalta määrätyt repliikit veivät esiintyjien kaiken huomion muulta ilmaisulta, vaikka kannustinkin kertomaan asioita omin sanoin ulkoluvun sijaan. Kun tätä vertaa esimerkiksi valmiiksi annetun aiheen tai henkilöiden pohjalta tehtyihin pienryhmäimprovisaatiokohtauksiin, korostui repliikkien sijasta toiminta ja kehollinen ilmaisu.

Teatteritaiteen tohtori Tapio Toivanen kokee, että lasten on vaikeaa tavoittaa pelkästään tekstiä lukemalla roolihenkilön pyrkimyksiä ja toimintaa (Toivanen 2002, 65.) Uskon tämän vaikuttaneen siihen, että tekstin puuttuminen sai lapset eläytymään vahvemmin rooleihinsa. Eläytymisen ajattelen auttavan lapsia ymmärtämään roolihahmojen ajatuksia pelkän ulkokohtaisen esittämisen sijaan.

Oma ohjausfilosofiani ryhmä- ja prosessikeskeisen työtavan taustalla perustuu käsitykseen teatteriesityksestä ryhmän yhteisenä taideteoksena. Teatteri sekä koetaan että tehdään yhdessä, jota tulee korostaa myös sen opettamisessa. Tällöin yhdessä läpikäyty prosessi nousee pelkkää esitystä tärkeämmäksi.

Suomessa draamakasvatusta ollaankin pyritty enenevissä määrin kehittämään ohjaajavetoisesta produktiosta kohti kokonaista prosessia, jossa oppijalla on aktiivinen rooli (Toivanen 2002, 27-28.)

#### 4.2 Työtavan tavoitteet

Minulle oli siis alusta lähtien selvää, että haluan tutkia esityksen tekemisessä ryhmäkeskeisiä menetelmiä. Tavoitteena oli ryhmän näköinen esitys, jossa lasten ja nuorten oma ääni saataisiin kuuluviin. Toivoin myös, että omien ideoiden toteuttaminen esityksessä lisäisi motivaatiota ja sitoutumista esityksen valmistamista kohtaan.

Koska kyseessä on teatteritaiteen perusopetus, jossa esityksen tärkein päämäärä on oppilaiden taitojen kehittäminen, ovat taiteelliset tavoitteet alisteisia pedagogisille tavoitteille (Leikkonen 2001, 201.) Minua kiinnosti kokeilla, miten ryhmäkeskeisesti toteutetun esityksen valmistaminen voisi toimia oppimisen välineenä. Prosessin oppimistavoitteet poimin teatteritaiteen opetussuunnitelmasta, jossa korostui teatteritaiteen eri osa-alueiden opiskelu: näyttelijäntyö, dramaturgia ja skenografia. Itselleni tärkeäksi nostin myös tavoitteet, jotka koskivat vastuullista toimimista ryhmässä ja osallistumista teatterin keinoin ryhmän taiteelliseen prosessiin (Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9-10).

Martin Esslinin toteamus kiteyttää ajatuksen siitä, millaista näyttelijäntyön ohjausta haluan lapsille tarjota:

Rooli on eletävä, ei näyteltävä.  
(Esslin 1980, 149).

Kouluteatteria arvostellaan edelleen aika-ajoin oppilaiden huonon näyttelijäntyön vuoksi. Kouluteatteriin liitettyjä tyypillisiä negatiivisia piirteitä

ovat mm. toiminnan ja kontaktin puuttuminen sekä ulkoa opeteltujen repliikkien mekaaninen toisto. (Toivanen 2002, 28-29). Tekstin asettamista rajoitteista vapaassa prosessissa tavoitteenani oli ohjata lapsia eläytyvään näyttelemiseen esimerkiksi improvisaation keinoin. Näyttelijä ja teatteri-ilmaisun opettaja Jouni Leikkonen toteaa, että oppilaalla on kyllä materiaalinaan taito käyttää omaa kehoaan ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mikä vain yleensä katoaa astuttaessa arkitilanteesta esiintymistilanteeseen (Leikkonen 2001, 164-165). Näyttelijäntyön oppimista prosessissa tukee sekin, että yhden roolin sijasta prosessin aikana pääsee kokeilemaan useampia rooleja.

Ajattelin valmiin näytelmätekstin puuttumisen tarjoavan oppilaille mahdollisuuden osallistua näytelmän dramaturgian luomiseen kohtausten ideoinnin kautta ja opetella samalla dramaturgista ajattelua. Oman dramaturgisen kokonaisuuden luominen oli tavoitteissani osaltaan luomassa omistajuuden kokemusta koko prosessia kohtaan.

Ohjatuilla ryhmillä, kuten tässä tapauksessa teatteritaiteen perusopetusryhmillä, on yleensä kaksoistavoite. Tavoitteista ensimmäinen on ryhmän perustehtävä, josta ryhmän jäsenten olisi syytä olla tietoisia mielekkään työskentelyn takaamiseksi. Tässä tapauksessa uskon ryhmän jäsenten olleen suurimmaksi osaksi perillä perustehtävästä, esityksen valmistamisesta, sillä sovimme siitä heti työskentelyn alussa. Toinen tavoitteista on huolehtia ryhmän kiinteydestä eli *koheesiosta*, jotta perustehtävän suorittaminen mahdollistuu. Osallistujien lisäksi ryhmän ohjaajalla on tärkeä rooli tavoitteiden saavuttamisessa (Niemistö 2007, 35-37, 67.)

Onnistuneen esityksen ja taitoja kehittävän prosessin lisäksi tärkeä tavoitteeni oli, että tekeminen tuottaa tekijöilleen iloa. Teatterissa hauskuus syntyy

yleisimmin ryhmä- ja menestymiskokemuksista (Rusanen, 131.), joita onnistuneeseen devising-prosessiin mahtuu paljon. Hauska prosessi on jo arvo itsessään, mutta odotin tekemisen ilon heijastuvan myös valmiiseen esitykseen.

#### **4.3 Kolme erilaista ryhmää, kolme erilaista lähtökohtaa**

Devising-prosessi voi lähteä liikkeelle lukuisista eri lähtökohdista kuten kuvasta, esineestä, käsitteestä, runosta, musiikista tai maalauksesta: lopullinen muoto on tuntematon. Perinteisessä teatterin muodossa käsikirjoitus määrittää tarinan sekä henkilöt ja tavoite on valmiina alusta alkaen. Lähdettyäessä toteuttamaan devising-teatteria, on yleensä valmiina vain prosessin lähtökohta ja löyhä suunnitelma tulevasta prosessista. Devising vaatii päätöksen siitä, mistä ja miten aloitetaan. (Oddey 1994, 7-8.)

Minulla on useita kokemuksia ryhmäkeskeisesti toteutetuista esityksistä osallistujana ja esiintyjänä, mutta en ole aiemmin toiminut ohjaajan roolissa. Itselleni ei siis ollut muodostunut selvää käsitystä siitä, mikä on minun tapani tehdä tällainen käsikirjoitus. Tästä syystä päätin lähteä jokaisen ryhmän kanssa kokeilemaan erilaista lähtökohtaa esitykselle. Koska tunsin ryhmät ennestään, vaikutti ryhmän luonne myös lähtökohdan valintaan. Erilaiset lähtökohdat olivat: valmis satu, tuttujen satujen yhdisteleminen ja esityksen aihe.

##### **4.3.1 9-11 -vuotiaat: lähtökohtana valmis satu**

Valitsin nuorimmaisten ryhmälle esityksen pohjaksi valmiin sadun kahdesta syystä: aikaa oli käytettävissä vähiten ja osallistujat olivat vielä aika nuoria. Halusin, että lapset saavat tehdä esityksen lasten maailmasta ja lopullinen esitys sopii katsottavaksi myös perheen pienimmille.

Saduksi valikoitui H. C. Andersenin satu *Vakaa tinasotamies*. Satu sijoittuu maailmaan, jossa lelut elävät omaa elämäänsä ihmisten rinnalla. Tämä lelu- ja nukkeketeema sopi tyttöryhmälle hyvin, koska olimme aiemmin keväällä esittäneet ryhmän kanssa eläviä paperinukkeja koko taidekoulun voimin toteutetussa produktiossa *Nuttu nurin – onni oikein*. Nukkemaista ilmaisua oli siis harjoiteltu jo ennen tämän prosessin aloittamista.

Sadun valitsin tulevalle esitykselle lähinnä pohjaksi: siinä oli valmis, toimiva juoni ja paljon henkilöitä, jotka oli helppo muokata omikseen. Ryhmäläisten toiveena oli tehdä tyyliltään ”disney” ja musikaali tyylinen esitys. Prosessin myötä tarina saikin onnellisen lopun ja rakkaus teemana vaihtui luontevasti ystävyudeksi.

Sadun työstämiseen käytettyä työtapaa voisi luonnehtia devising-tekniikan sijasta sadun ryhmädramatisoinniksi tai päälle kirjoittamiseksi, koska valmis tarina työstettiin yhdessä esitykseksi. Pieta Koskenniemi lukee nämäkin työtavat devising-otsikon alle:

Devisingin alla voidaan myös työstää valmista näytelmätekstiä yhdessä tavalla, jota voi kutsua myös ryhmädramatisoinniksi. Prosessissa ryhmän kanssa tehtävä dramatisointi ja päälle kirjoittaminen onkin tavallista esitykseen tähtäävässä pedagogisessa draamaesityksessä. (Koskenniemi 2007, 18.)

#### **4.3.2 11-12 -vuotiaat: näytelmä tuttuja satuja yhdistellen**

Viides- ja kuudesluokkalaisista koostuvan tyttöryhmän kanssa halusin niin ikään tuoda näytelmään mukaan sadun maailmaa. Pyrin valitsemaan ryhmälle työtavan, jossa sadun maailmaa voisi hyödyntää tekemättä esityksestä kuitenkaan täysin lapsellista. Niinpä päätin, että näytelmässä esiintyisi kaikille tuttuja satuja, parodian keinoin käsiteltynä.



En valinnut käsiteltäviä satuja etukäteen vaan ne valikoituivat työskentelyn edetessä. Valitettavasti aikaa ei ollut tarpeeksi, jotta satuihin olisi voitu kunnolla tutustua ennen työskentelyn aloittamista. Lähtökohtana oli siis käyttää satuja, jotka olivat ryhmäläisille tuttuja entuudestaan. Rajasin kuitenkin heti pois *Nalle Puhit* ja *Harry Potterit*, keskittyen vanhoihin klassikkosatuihin kuten esimerkiksi Grimmin veljesten sadut.

#### **4.3.3 14-15 -vuotiaat: lähtökohtana aihe**

Aiempien kokemusteni perusteella tiesin, että tältä ryhmältä sujui hyvin kohtausten improvisointi aiheesta kuin aiheesta. Päätin siis lähestyä ryhmän esitystä jo enemmän devising-teatterin sääntöjen mukaisesti: ilman minkäänlaista valmiiksi kirjoitettua tekstiä. Lähtökohdaksi halusin yhden aiheen tai teeman, jonka pohjalta syntyisi näytelmä, jonka kohtauspalaset tavalla tai toisella käsittelisivät valittua teemaa.

Teemälähtöisen esityksen rakenteeksi valikoitui fragmentaarinen kerronta, jolla tarkoitetaan pirstaleista muotoa, jossa esityksen eri elementit eivät liity suoraan toisiinsa. Yksittäisen etenevän juonen sijasta näytelmä koostui useista peräkkäisistä toisistaan erillisistä kohtauksista. (Koskenniemi 2007, 80-81)

En lyönyt aihetta lukkoon etukäteen vaan käytin yhden opetuskerran aiheen etsimiseen ryhmän kanssa. Lopulliseksi tutkiskeltavaksi aiheeksi valikoituivat *karkaaminen* ja *pakeneminen*.

## 5 PROSESSI

### 5.1 Harjoitusaikataulu

Devising-tekniikalla toteutettu produktio vaatii tavallisesti enemmän aikaa kuin näytelmätekstin työstäminen esitykseksi, koska aikaa kuluu teemojen prosessointiin, ideointiin ja työtapojen kokeiluun. Devising-prosessissa on aina tunne siitä, että aikaa ei ole tarpeeksi. (Oddey 1994, 12-14). Ajan riittämättömyys tuli väistämättä vastaan tässäkin työssä. Toisaalta koin lyhyttä harjoituskauttakkin suuremmaksi ongelmaksi juhlapyhien aiheuttamat taukoviikot työskentelyssä.

Aloitimme kaikkien ryhmien kanssa näytelmän työstämisen talvilomaviikkoa edeltävällä kerralla. Sen jälkeen harjoituskertoja oli vaihtelevasti 11-12 -vuotiailla 8, 14-15 -vuotiailla 7, 9-11 -vuotiailla vain 6 kertaa. Vappu aiheutti kahdelle ryhmälle tilanteen, jossa viimeisen harjoituskerran ja ensimmäisen esityksen väliin jäi lähes kahden viikon tauko. Niinpä päädyin järjestämään kaikille ryhmille vielä kenraaliharjoituksen, joka oli samana päivänä kunkin ensi-illan kanssa.

Perinteisesti devising-esityksen työstöaika jaetaan prosessille ja produktiolle, joista ensimmäinen vaihe sisältää näytelmän kasaamisen ja toinen sen harjoittelun ja esittämisen (Oddey 1994, 12-14). Tässä tapauksessa, kun aikaa oli käytettävissä verrattain vähän, toteutin näitä kahta vaihetta ikään kuin samanaikaisesti. Kohtauksia harjoiteltiin siis sitä mukaa kun niitä syntyi. Ensimmäinen koko näytelmän läpimenoharjoitus tapahtui vasta kenraalissa tai sitä edeltäneenä harjoituskertana. Yksittäisiä kohtauksia oli kuitenkin tätä ennen harjoiteltu jo useaan kertaan.

## 5.2 Menetelmät

Seuraavassa kuvailen prosessien etenemistä tärkeimpien käyttämieni menetelmien kautta.

### 5.2.1 Aloittaminen ja draamasopimus

Draamasopimus on ohjaajan ja ryhmän välinen suullinen tai kirjallinen sopimus, jossa sovitaan työskentelyn yhteisistä pelisäännöistä ennen toiminnan aloittamista (Owens & Barber, 2010, 13). Vaikka ryhmäläiset olivat minulle ja toisilleen tuttuja aloittaessamme näytelmien valmistusprosessit, teimme uuden draamasopimuksen. Kerroin, että teemme esityksen *Teatteripicniciin* ja kaikkien tulee pystyä työskentelemään kaikkien kanssa, jotta esitys saadaan valmiiksi. Tämän suullisen sopimuksen, jonka kaikki hyväksyivät, tueksi teimme ryhmäytysharjoitteita, joissa jokaista ryhmäläistä tarvittiin tietyn tehtävän suorittamiseen.

Ensimmäisen harjoituskerran pienryhmiä jakaessani kiinnitin myös erityistä huomiota siihen, että erottelin parhaat kaverit ja porukat eri ryhmiin, jotta ajatus kenen tahansa kanssa työskentelystä kävisi selväksi heti alussa. Aluksi tehty draamasopimus tuntui jääneen kaikkien mieleen, sillä nekin lapset, jotka tavallisesti protestoivat epämieluisia ryhmäjakoja vastaan kävivät ryhmätyöhön mukisematta.

Ensimmäisen kerran tavoite ryhmäyttämisen lisäksi oli tulevan esityksen aiheeseen tutustuminen. Tämä tarkoitti hiukan eri asioita eri ryhmissä, sillä lähtökohdat olivat jokaiselle ryhmälle erilaiset. 9-11 -vuotiaiden ryhmässä luimme sadun Vakaa tinasotamies ja jatkoimme työskentelyä sadun pohjalta.

11-12 -vuotiaiden kanssa taas tutustuimme satumailmaan yleisesti muistelemalla työskentelyssä kaikille tuttuja satuja. Jo tältä ensimmäiseltä kerralta jäi kytemään ajatus Lumikin seitsemästä kääpiöstä, mistä tulikin lopulta esityksen kantava taustatarina.

14-15 -vuotiaiden kanssa lähdimme liikkeelle puhtaalta pöydältä. Ajatuksenani oli, että jokainen kirjoitti lapuille itseään kiinnostavia aiheita, joita voisimme tulevassa näytelmässä käsitellä. Ohjeistus ei kuitenkaan tuntunut kovin toimivalta ja tarkalta, koska tuotetut aiheet olivat tyyliä: ”ruoka, pihvi, karkki”. Aiheet eivät siis olleet ihan sellaisia kuin olisin olettanut, mutta teetin tuotettujen sanojen pohjalta pienryhmäimprovisaatioharjoitteen, josta itsestään alkoikin hahmottua yhdistäviä teemoja: pakeneminen ja karkaaminen.

### **5.2.2 Ryhmäyttäminen**

Ryhmäyttämällä tarkoitetaan toiminnallisiin menetelmiin perustuvaa prosessia, jonka avulla kasvatetaan ryhmän turvallisuutta vaiheittain (Aalto 2004, 69.) Ennakko-oletukseni oli, että itse näytelmän työstäminen voisi vaikuttaa positiivisesti ryhmän yhteishenkeen, koska kaikkia tarvittiin yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Koska pienryhmätyöskentelyä oli paljon, tuntui tarpeelliselta tehdä joka kerta myös ryhmäytysharjoitteita koko ryhmän kanssa, jotta tunne siitä, että olemme yksi joukkue pienryhmien sijaan, säilyisi.

Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla tein 9-11 -vuotiaiden kanssa kontaktiharjoitteen, joka liittyi samalla tulevaan satuun. Kontaktiharjoitteiden tavoitteena on koskettamisen ja parin vaihdon avulla toisiin tutustuminen (Vehkalahti 2006, 82-83). Osallistujat kulkevat kukin omia reittejään tilassa, kunnes ohjaaja antaa numeron ja aiheen. Numero merkitsee, montako ihmistä muodostaa ryhmän ja muodostaa yhdessä patsaan annetusta aiheesta vaikkapa

nukkekotii. Tätä jatketaan jonkin aikaa eri kokoisilla ryhmillä ja erilaisilla aiheilla. Lopetin harjoitteen koko ryhmän yhteispatsaaseen aiheesta syntymäpäivät, joka oli myös yksi satumme aiheista. Syntymäpäiväpatsaan valmistuttua annoin sen vielä herätä eloon käsiäni läpsäyttämällä. Muistan olleeni yllättynyt, miten hyvin kaikki otettiin yhteiseen patsaaseen ja tilanteeseen mukaan, vaikka ryhmän jäsenet muutoin eivät aina olleet tulleet toimeen keskenään.

Kokeilin prosessin aikana myös joitakin luottamusharjoitteita, joiden tavoitteena on turvallisen työilmapiirin luominen. Yksi luottamusharjoitetyyppi ovat sokeaharjoitteet. (Vehkalahti 2006, 99-100.) Sokeavalssia kokeilin 9-11 -vuotiaiden kanssa. Harjoitteen tarkoitus on musiikin soidessa kuljettaa sokkoa pariaan siten, ettei hän törmää mihinkään ja voi siis tuntea olonsa turvalliseksi. Harjoituksen tavoite kääntyi joidenkin parien kohdalla pääläelleen, kun pelin tarkoitukseksi tuntui muodostuvan se, kuinka lujaa parin kanssa mennään ja uskaltaako pari pitää silmänsä kiinni kuljettajan tömäyttäessä hänet tahallaan muihin sokeisiin. Tilanteen riistäydyttyä käsistä jouduin keskeyttämään harjoituksen. Luottamusharjoitus muuttuikin rohkeustestiksi, mikä voi kertoa siitä, että pariin ei uskallettu luottaa tosissaan. Nämä pelleilyyn sortuneet parit kertoivatkin odotetusti jälkikäteen, etteivät olleet tunteneet oloaan turvalliseksi. Sen sijaan muutama pari oli keskittynyt tehtävään tosissaan ja he kertoivatkin tunteneensa olonsa turvalliseksi ympärillä hölmöilevistä huolimatta.

Syynä harjoitteen epäonnistumiseen voi olla se, ettei luottamusta vielä ollut tarpeeksi ja olisi ollut syytä tehdä aluksi helpompia harjoitteita. Silmät kiinni toimiminen ryhmässä oli kyllä jo ennestään tuttua. Toisaalta parien jako saattoi myös muodostua esteeksi onnistumiselle. Paras kaveri ei ollutkaan se, johon luotettiin eniten, vaan lapset tuntuivat yllättäen pitävän parempaa huolta hiukan vieraammasta lapsesta. Ehkä kynnykselle oli kaveruksilla

matalampi.

Ryhmäytymisen kuten myös koko prosessin suurimmaksi haasteeksi ryhmissä koin sitoutumattomuuden harjoitteluun ja sitä kautta alati muuttuvan ryhmädynamiikan. Räikeimmillään ongelma ilmeni 14-15 -vuotiaiden ryhmässä, jossa osallistujia oli vaihtelevasti 5-12, mikä vaikeutti jo harjoitusten suunnitteluakin. 11-12 -vuotiaiden ryhmässä pakkaa sekoittivat uudet oppilaat ja kesken kaiken poisjättäytyneet oppilaat.

Prosessin alkaessa otin 11-12 -vuotiaiden ryhmään mukaan kaksi uutta oppilasta, jolloin ryhmäytymisen ja tutustumisen merkitys entisestään korostui. Toinen uusista oppilaista pääsi mielestäni hienosti sisään ryhmään tullessaan harjoituksiin talvilomaa edeltäneellä viikolla, jolloin aloitimme näytelmän työstämisen. Toinen uusi oppilas, joka tuli mukaan vasta talvilomaviikon jälkeiselle kerralle, jäi pois jo muutaman kerran jälkeen.

Koen toimineeni väärin, kun otin uuden oppilaan mukaan ryhmään niin myöhäisessä vaiheessa, vaikka rehtorin kanssa oli sovittu, että talvilomaviikon jälkeen ryhmään pyrkivät oppilaat voi opettajan harkinnan mukaan ohjata hakeutumaan ryhmään vasta seuraavana syksynä. Syy siihen, että tästä mahdollisuudesta huolimatta hyväksyin oppilaan ryhmään mukaan, oli ryhmän pieni koko. Jotkut ryhmän oppilaista olivat olleet poissa harjoituksista jo useampana kertana peräkkäin, joten oli epävarmaa riittäisikö esiintyjä suunnittelemamme näytelmän moniin rooleihin. Lopulta kuitenkin oppilaan hyväksyminen ryhmään ja hänen lopettamisensa johti siihen, että roolituksen tekeminen mutkistui entisestään.

### **5.2.3 Pienryhmäimprovisaatio**

Tärkein materiaalinkeruu- ja harjoitusmenetelmä kaikissa tekemissämme esityksissä oli pienryhmäimprovisaatio. Improvisaatio on nimitys suunnittelemattomasti esitetyille. Teatteri-ilmaisussa sitä käytetään myös puhuttaessa ilman käsikirjoitusta esitettävästä kohtauksesta, jota on suunniteltu ja harjoiteltu vähän aikaa tai ei ollenkaan (Vehkalahti 2006, 145). Tässä yhteydessä en tarkoita spontaani-improvisaatiota, joka esitettäisiin ilman valmistautumista, vaan pienryhmille annettua tehtävää, johon annoin hiukan aikaa suunnittelulle ja myös kertaalleen harjoittelulle.

Suurin osa esitystemme kohtausmateriaalista sai alkunsa pienryhmäimprovisaatioista. Joskus annoin ryhmälle pelkän kohtauksen aiheen, joskus roolihenkilöt tai tapahtumapaikan ja etenkin valmiin sadun tapauksessa oli etukäteen tiedossa karkeasti kohtauksen juoni. Annetun tehtävän pohjalta pienryhmät tekevät lyhyen kohtauksen, jonka tekstin he ovat keksineet ja improvisoineet itse. Tästä syntyi meidän näytelmätekstimme. Toki pienryhmien tekemiä kohtauksia lähes poikkeuksetta jatkotyöstettiin myöhemmin eteenpäin.

Esimerkki hyvin laaditusta pienryhmätehtävästä oli *Seitsemän kääpiötä* -näytelmän kolmannelta harjoituskerralta. Olimme jo ryhmän kanssa päätyneet kertomaan tarinaa seitsemästä kääpiöstä, mutta juoni ei ollut vielä tarkentunut. Mielessäni oli kuitenkin edelleen satukimara, jossa mukaan yhdisteltäisiin elementtejä muistakin saduista. Annoin tehtäväksi kohtauksen, jossa kääpiöhahmot tapaavat yllättäen jonkun toisen sadun henkilön, jolla on jokin ongelma. Tehtävä toteutettiin 3-4 hengen ryhmissä niin, että yksi esitti muun sadun hahmoa ja loput valitsemiaan kääpiöhahmoja. Yhdessä kohtauksessa kääpiöt tapasivat Tuhkimon, joka oli kadottanut kenkensä. Niinpä kääpiöt päättivät auttaa häntä ja kenkä löytyi. Uudeksi ongelmaksi muodostui, mistä Tuhkimo nyt löytää itselleen prinssin, joka alkuperäisessä tarinassa löysi

Tuhkimon juuri kadonneen kengän avulla. Tämä ja muut tehtävästä syntyneet kohtaukset siirtyivät joko suoraan tai muunneltuina osaksi näytelmän juonta.

Uuden materiaalin keräämiseen pienryhmäimprovisaatio tuntui toimivalta menetelmältä, mutta pienryhmätehtävien käyttö harjoitusmenetelmänä tuotti päänsäivaa. Jo kertaalleen improvisoituja kohtauksia oli pakko kehittää ja kerrata prosessin kuluessa uudelleen, jotteivät ne unohtuisi kokonaan. Esimerkiksi joillekin 9-11 -vuotiaille kolme viikkoa sitten tehty kohtaus oli uudelleen harjoiteltaessa kuin uusi, niin vähän siitä oli jäänyt muistiin. Laatamani kohtausluettelo helpotti työtäni ohjaajana, kun saatoin sitä apuna käyttäen palauttaa oppilaiden mieliin kohtauksen keskeistä sisältöä. Päädyin kaikesta huolimatta käyttämään kohtausten kertaamiseen pienryhmätyöskentelyä, sillä siten säästi huomattavasti aikaa verrattuna siihen, että kohtauksia olisi käyty läpi koko ryhmän kanssa ohjaajavetoisesti.

Aiemmillä kerroilla tehdyt kohtaukset jäivät paremmin mieleen 14-15 -vuotiaiden ryhmässä, minkä lisäksi teetin pienryhmillä aina lyhyen kirjallisen selostuksen kohtauksen henkilöistä ja tapahtumista ryhmätyön yhteydessä, jotta saatoimme hyödyntää kohtausta myöhemmin. Silti saman kohtauksen jatkotyöstäminen ei tuntunut aina toimivalta vaihtoehdolta. Esimerkiksi talviloman jälkeen annoin pienryhmille jatkotyöstettäväksi ensimmäisellä kerralla syntyneitä kohtauksia. Nyt tosin paikalla oli hiukan eri porukka, joten jatkotyöstöön tarkoitettu aika meni lähinnä kertaamalla tehtyä kohtausta uusille ihmisille ja paikkaamalla nyt poissaolevia alkuperäisiä näyttelijöitä. Sama ongelma toistui paikalla olevan porukan edelleen vaihtuessa, minkä seurauksena joillain roolihenkilöillä oli useampi näyttelijä, eikä ollutkaan enää selvää, kuka oli roolihahmon varsinainen näyttelijä ja kuka oli vain korvannut toista harjoituksissa. Aistittavissa oli myös, että ”vanhan” kohtauksen harjoittelu koettiin turhauttavaksi verrattuna uuden materiaalin luontiin,



etenkin kun yleisö eli muut ryhmäläiset tunsivat kohtauksen ennestään.

#### 5.2.4 Kohtausluettelo

Kirjassa *Devising Theatre – A practical and theoretical handbook* puhutaan devising-esitysten dokumentoinnin haasteista. Perinteisissä näytelmissä näytelmäteksti toimii tallenteena, jonka pohjalta esitys voidaan työstää yhä uudelleen ja uudelleen. Devising-esityksessä tätä tekstiä ei välttämättä ole, eivätkä esitykset usein ole tarkoitettu uudelleen esitettäväksi. (Oddey, 1994, 21-22).

Itse ratkaisin tässä työssä puuttuvan tekstin ongelman kohtausluettelon avulla (Kohtausluettelot kts. Liitteet 1-3). Se toimi ikään kuin näytelmän käsikirjoituksena, johon sekä esiintyjät että ohjaaja pystyivät palaamaan muistellakseen esityksen kulkua. Kohtausluettelosta ilmeni kohtausten järjestyksen lisäksi kohtauksessa esiintyvät henkilöt ja juonen tärkeimmät käänteet. Koska kohtausluettelot otettiin käyttöön esityksen ollessa vielä keskeneräinen, oli kohtausluettelon muokkaaminen sallittua. Harjoitusten loppupuolella kohtausluettelo helpotti siirtymistä yksittäisten kohtausten jälkeen läpimenovaiheeseen.

Valmiin tarinan pohjalta työstettyyn *Rohkea nukke* -esitykseen kohtausluettelo tuli käyttöön jo varhaisessa vaiheessa, koska kohtausten juonisisältö oli kutakuinkin tiedossa. Tämän luettelon pohjalta oli helppo antaa pienryhmäimprovisaatioon ohjeistus niin, että ryhmäläiset tiesivät, mitä kohtaa esityksestä olivat työstämässä eivätkä siten suistuneet toisen ryhmän kohtauksen alueelle. Etenkin tällä ryhmällä tuntui olevan hankaluuksia muistaa, mitä tarinassa milloinkin tapahtui, joten kohtausluettelo oli siinäkin hyvä apu.

Tuttujen satujen pohjalta työstettyyn *Seitsemän kääpiötä* -näytelmään kohtausluettelo ehti mukaan vähän myöhemmin, kun kohtausmateriaalia oli kertynyt sen verran, että sain koottua kokonaisuuden. Tässä vaiheessa lisäsin mukaan myös kohtauksia, joita ei ollut vielä olemassa, mutta jätin nekin aika avoimeksi, jotta ryhmälle jäisi vapaus muokata ne omikseen.

Erilaisista kohtauspalasista koostuva fragmenttidramaturgiaa noudatteleva esitys *Karkauspäivä* sai kohtausluettelon vasta harjoituskauden loppuvaiheessa. Kohtausten järjestys ei ollut itsestään selvä samalla tapaa kuin kronologisesti etenevissä satunäytelmissä. Lisäksi ryhmäläisten vaihteleva läsnäolo harjoituksissa oli johtanut siihen, että vain osalla nuorista oli ylipäättään käsitys siitä, minkälaista esitystä olimme tekemässä. Varmasti juuri tämän vuoksi ryhmäläiset kiittelivät kohtausluettelon mukaan tuontia, joka selkeytti huomattavasti sekavan oloista esitystä ja teki näytelmästä vihdoin kokonaisuuden hajanaisten palasten sijaan. Valitettavasti jouduimme tukeutumaan tähän kohtausluetteloon myös harjoitusten loppuvaiheessa suunnitellessamme korvaajia jatkuvasti poissaoleville näyttelijöille.

### 5.2.5 Roolijako

En tehnyt esitysten lopullista roolitusta heti, jotta oppilaat pääsivät eläytymään mahdollisimman monenlaisiin rooleihin ennen oman roolihahmonsa nahkoihin sukeltamista. Tällä pyrin mahdollistamaan monipuolisempaa näyttelijäntyön oppimista. Lopullisen roolijaon tekemisen otin kahden ryhmän osalta omalle vastuulleni. Tavoitteena oli jakaa tehtävät siten, että oma rooli tarjoaisi kaikille lapsille mahdollisuuden onnistumisen kokemukseen. Liian vaativa rooli johtaa ahdistumiseen, mutta jos haastetta ei ole tarpeeksi on seurauksena turhautuminen (Toivanen 2002, 200).

*Seitsemän kääpiötä* -esityksen hahmojen kuvailevat nimet – lystikäs, ujo, jörö jne. - muovautuivat monenlaisiksi rooliharjoitteiksi, joita työstettiin usealla harjoituskerralla. Tämä helpotti minun työtäni roolien jakajana, sillä olin jo harjoitteita teettäessäni päässyt seuraamaan lasten näyttelemistä monipuolisesti. Myös lasten mieltymyksiä roolihahmojen suhteen oli helppo aavistaa ilman erillistä kyselemistä jos joku oli toistuvasti hakeutunut tietynlaisiin rooleihin. Ryhmän kanssa kehittelemässämme satunäytelmässä ei ollut – monien perinteisten satujen tapaan – selkeää päähenkilöä, minkä vuoksi kaikki roolit koettiin yhtä merkittäviksi näytelmän kannalta. Saman suuruiset roolit palvelevat parhaiten näyttelijäntyön oppimisen päämäärää (Leikkonen 2001, 201.)

Lapsi sitoutuu näytelmän tekemiseen roolin kautta (Toivanen 2002, 134). Halusin kaikkien kokevan oman osansa merkitykselliseksi näytelmän kokonaisuuden kannalta, joten pyrin myös *Rohkea nukke* -esityksen rooliassa tasapuolisuuteen. Lasten roolitoiveita tutkittaessa on käynyt ilmi, että lapset pitävät usein roolin kokoa suoraan verrannollisena repliikkien määrään ja sitä kautta määrittäytyy myös käsitys roolin merkittävydestä (Toivanen 2002, 136; Rusanen 2002, 151). *Rohkea nukke* -esityksessä osa roolihenkilöistä puhui enemmän ja osa ei lainkaan. Sitä vastoin otin huomioon lasten erikoistaidot ja harrastukset kuten laulu, sirkus ja tanssi siten, että lopulta kaikilla oli lavalla yhtä paljon tekemistä.

Kummassakaan tapauksessa kukaan ei tuonut ilmi pettymystä rooliinsa, mikä oli positiivinen yllätys, sillä edellissyksyn esityksissä etenkin nuorimmaisten ryhmässä oli esiintynyt kateutta toisten rooleja kohtaan. *Karkauspäivä* -esityksessä en päättänyt rooliasta erikseen vaan näytelmän monet roolit määräytyivät pääasiassa sen mukaan, kuka roolia oli

pienryhmäimprovisaatiossa alunperinkin esittänyt.

### 5.2.6 Harjoitteet integroituna esitykseen

Kuten jo aiemmin mainitsin, on mielestäni tärkeää muistaa, että myös esityksen harjoituskerrat ovat osa opetusta. Parhaimmillaan työskentely itsessään on opettavaista eikä ole syytäkään yrittää vetää rajaa esityksen tekemisen ja teatterin opiskelun välille. Kuitenkin halusin pitkän prosessia käyttää myös erilaisia harjoitteita esimerkiksi näyttelijäntyön opettamiseen. Jotta harjoitteet eivät olisi olleet esityksen tekemisestä irrallaan, sovelsin vanhoja tuttuja harjoitteita ja kehitin uusia siten, että ne liittyivät esityksen teemoihin. Näin esimerkiksi lämmittelyharjoite oli samalla osa satumaaailmaan sukeltamista.

Suunnittelin jokaisen harjoituskerran vasta edellisen jälkeen, jolloin harjoitteiden tarve nousi usein jostain edellisissä harjoituksissa esille tulleesta. Esimerkiksi 14-15 -vuotiaiden ryhmässä huomasin, että lavalla esiintyvien oli vaikeaa pysyä roolissa yleisön edessä. Niinpä teimme seuraavalla kerralla roolin pitämiseen ja keskittymiseen liittyvän harjoitteen. Samoin 9-11 -vuotiaiden ryhmässä aloin jännittää, miten nuorten esiintyjien ääni kuuluisi lavalta katsomoon, joten päätin keskittyä äänenkäytön harjoituksiin.

Etenkin prosessin loppupuolella alkoi oppilaiden joukosta olla aistittavissa vastustusta teettämiäni ”ylimääräisiä” harjoitteita kohtaan. Oppilaat kokivat näytelmän harjoitteluksi vain kohtausten harjoittelemisen eivätkä lähteneet kovin innokkaasti mukaan ryhmän yhteisiin harjoitteisiin, joiden tavoitteena oli esimerkiksi pitää ryhmähenkeä yllä. Viimeisellä viikolla kun harjoitusaika alkoi käydä vähiin huomasin, että asenne oli tarttunut myös minuun, sillä jätin joitain suunnittelemani harjoitteita väliin, jotta pääsisimme mahdollisimman nopeasti käymään esitystä läpi parhaan mahdollisen lopputuloksen

saavuttamiseksi. Ehkä syy vastustukseen oli alunperinkin siinä, etten ollut harjoituskauden loppupuolella enää perustellut itselleni kunnolla, miksi teetän jonkun harjoitteen, vaan olin jumiutunut ajatukseen, että harjoitteita on hyvä tehdä, koska ne olivat toimineet hyvin prosessin aiemmissa vaiheissa.

### 5.2.7 Läpimenoharjoitus

Pääasiassa pienryhmäimprovisaatioista koostuneen harjoituskauden jälkeen siirtyminen viimeisillä viikoilla läpimenovaiheeseen tuntui haastavalta. Oppilaat olivat tottuneet työstämään kohtauksia pienissä ryhmissä sen sijaan, että näytelmää olisi käyty läpi koko porukalla. Ensimmäiseen läpimenoon meni kaikilla ryhmillä paljon aikaa, jolloin katsojan roolissa oleminen turhautti odottajia. Aiemmin pienryhmissä lennokkaaseen improvisaatioon heittäytyneitä katsojien läsnäolo tuntui jännittävän ja ilmaisu muuttui sen seurauksena pienemmäksi. Tämä yllätti hiukan sillä yksittäisiä kohtauksia oli toki aiemminkin esitetty muulle ryhmälle hyvällä menestyksellä. Kaikesta huolimatta toteutin läpimenoharjoitukset loppuun saakka, sillä en keksinyt parempaakaan keinoa näytelmäkokonaisuuden harjoitteluun ennen esitystä.

Oman ohjaajaroolini vaihtuminen tehtäviä jakelevasta mahdollistajasta kokonaisuuden ohjaajaksi ei sujunut ongelmitta. Oppilaat eivät olisi halunneet tehdä ehdottamiani pieniä muutoksia kohtauksiin, koska kohtaukset olivat heidän omiaan ja harjoiteltu aiemmin tietyllä tavalla. Teini-ikäiset oppilaat aikoivat jo ryhtyä lakkoon ehdottamiani muutoksia vastaan, mutta selvisin tilanteesta kun esitin asian niin, että nyt vain kokeiltaisiin eri vaihtoehtoja ja jos ne eivät tuntuisi toimivilta voitaisiin palata alkuperäisiin.

Edelleen läpimenoharjoituksissa hankaluuksia aiheuttivat poissaolevat oppilaat. Yksi läpimeno tehtiin 11-12-vuotiaiden kanssa vain viiden näyttelijän

voimin. Vaikka näyttelijöistä puolet puuttui, tuntui tärkeältä päästä kiinni kokonaisuuteen, sillä harjoituskerta oli ainoa, jolloin saimme harjoitella varsinaisessa esitystilassa. Paikalla olleet viisi näyttelijää kaikeksi onneksi heittäytyivät innokkaasti esittämään myös poissaolevien oppilaiden rooleja ja näin ollen edes nämä oppilaat saivat käsityksen esityksen sijoittumisesta esitystilaan jo ennen kenraaliharjoitusta.

Onneksi juuri tällä 11-12-vuotiaiden ryhmällä oli läpimenovaiheessa eniten harjoituskertoja käytettävissään. Kuten sanottua olin ryhmien kanssa kokenut koko näytelmän läpikäymisen yhdessä harjoituskerrassa raskaaksi työtavaksi. Päätin tämän ryhmän kanssa jakaa näytelmän puoliksi ja käyttää kokonaisuuden läpikäymiseen yhden sijasta viimeiset kaksi harjoituskertaa. Kun harjoiteltavia kohtauksia oli harjoituskertaa kohti puolet vähemmän, ehdimme kerrata ennen läpimenon aloittamista pienryhmissä kaikki päivän kohtaukset etukäteen. Näin ollen läpimenon aikana ei tarvinnut enää muistella, mitä kohtauksissa tapahtui, joten läpimeno sujui joutuisasti eivätkä yleisössä istuneetkaan päässeet turhautumaan. Tietenkään puolikas läpimeno ei korvaa kokonaista läpimenoa kokonaisuuden hahmottamisessa, mutta voisin tulevaisuudessakin käyttää puolikasta läpimenoa vaiheessa, jossa kohtaukset eivät ole vielä täysin löytäneet muotoaan.

### **5.3 Esitysvaihe**

Seuraavaksi kuvailen esityskauden vaiheita kenraaliharjoitusten kautta esityksiin.

#### **5.3.1 Kenraaliharjoitus**

Kuten harjoitusaikataulua esitellessäni kerroin, sattui Teatteripicniciä

edeltävälle viikolle pari taidekoulusta vapaata päivää vapun vuoksi, joten harjoituksiin tuli 9-11- ja 14-15-vuotiaiden ryhmien kohdalla harmillinen taukoviikko pahimmilleen ennen esityksiä. Koska etenkin 9-11-vuotiaille kahden viikon tauko harjoituksista johti lähes koko esityksen unohtamiseen, järjestin kaikille ryhmille kenraaliharjoitukset ainoaan mahdolliseen - tosin ei optimaaliseen – aikaan: ensi-iltapäivänä juuri ennen varsinaista esitystä.

Omista päiväkirjamerkinnöistäni ennen kenraaliharjoituksia on aistittavissa suurta epävarmuutta esityksien onnistumista kohtaan. Minkään ryhmän kanssa näytelmän kokonaisuutta ei oltu mielestäni päästy käymään läpi tarpeeksi, jotta kohtausjärjestys olisi ollut kaikille esiintyjille täysin selvillä. Tilannetta oli vaikeuttanut entisestään se, että esityksistä pois jääneiden roolit olivat tulleet muiden esiintyjien korvattavaksi vasta viime hetkellä. Ahdistusta helpotti hieman ajatus siitä, että viimeistään 3-4 esityksen kuluessa esitys varmasti hahmottuisi kaikille. Se ei kuitenkaan poistanut huoltani siitä, että epävarmuus ensi-illassa saattaisi jo johtaa epäonnistumisen kokemuksiin, joita en tietenkään toivonut kenellekään.

Tyypillisesti teatterissa kenraaliharjoituksella tarkoitetaan harjoitusta, jossa kaikki on jo kohdallaan, kuten oikeassa esityksessä. *Seitsemän kääpiötä* -esityksen kenraaliharjoituksessa 11-12-vuotiaiden kohtaukset olivat hyvin hallussa ja tuoreessa muistissa, koska taukoviikkoa ei tämän ryhmän kohdalla ollut. Kuitenkin kohtausten järjestys ja kohtauksesta toiseen siirtyminen vielä kangerteli siinä määrin, että ohjasin joitain vaihtoja katsomosta käsin. Annoin myös kulisseihiin esiintyjien käyttöön laatimani kohtausluettelon, jonka avulla esityksen etenemistä pystyi seuraamaan kohtaus kohtaukselta.

14-15-vuotiaiden *Karkauspäivä* -esityksen kenraaliharjoitus sujui ilman suurempia ongelmia. Näyttelijöitä tosin puuttui kolme, joten ennen

harjoituksen aloittamista sovimme, kuka korvaisi mitäkin poissaolevien rooleista. Koska poissaoloja oli ollut paljon koko harjoituskauden aikana, olivat näyttelijät tottuneet hyppäämään toistensa rooleihin lyhyelläkin varoitusajalla. He olivat myös esittäneet nyt korvaamiaan rooleja aiemminkin.

*Rohkea nukke* -esityksen kenraaliharjoitus oli vielä melkoinen kaaos. Kahden viikon harjoitustauon jälkeen energiaa kului aika lailla esityksen kertaamiseen. Yksi lapsista saapui paikalle niin paljon myöhässä, että olimme jo ehtineet suunnitella, mitä tehtäisiin, jos hän ei ilmaantuisi paikalle ollenkaan. Kaikesta huolimatta sekava kenraaliharjoitus palautti kuitenkin näytelmän tapahtumat esiintyjien mieliin.

### 5.3.2 Esityskausi

Näyttelijälle ensi-ilta on vasta välietappi, sillä näytelmä kehittyy ja muuttuu niin kauan kun sitä esitetään. Tämän vuoksi esityksiä tulee olla useampia. (Leikkonen 2001, 201). *Teatteripicnicin* aikana *Karkauspäivä* esitettiin neljä kertaa, *Rohkea nukke* ja *Seitsemän kääpiötä* kolme kertaa. Esitysmäärät olivat mielestäni ryhmille sopivat, sillä esitykset ehtivät kehittyä esityskauden aikana, mutta tekeminen ei vielä alkanut kyllästyttää esiintyjä. Mielestäni on luontevaa, että esityksien määrää vaihtelee esiintyjien iän mukaan, kuten esimerkiksi tässä tapauksessa vanhimpien ryhmällä esityksiä oli yksi enemmän.

Kuten todettua devising-työtapaa korostaa prosessin merkitystä pelkän lopputuloksen sijaan. Myös esityskausi voidaan nähdä osana prosessin jatkumoa (Koskeniemi 2007, 49). Valvoessani esityksiä illasta toiseen sain todenteolla huomata esityskauden aikana tapahtuvan kehityksen. Oikeastaan vasta nyt lapsia ja nuoria ohjatessani oivalsin, ettei prosessi pysähdy ensi-iltaan tultaessa ohjaajankaan osalta.



Esityskausi eteni jokaisen ryhmän kanssa kutakuinkin samalla kaavalla. Leikkosen mukaan esitys kokee lähes aina ensi-illassa valmistumisen ihmeen, koska yleisön saapuessa esiintyjät pyrkivät tekemään parhaansa (Leikkonen 2001, 202.) Tämä ihme tapahtui kaikissa ryhmissä, sillä esitykset valmistuivat ensi-iltaan tultaessa, vaikka kenraaliharjoitukset olivat sujuneet vaihtelevalla menestyksellä. Ensimmäisessä esityksessä esiintyjä jännitti selkeästi eniten, mikä on luonnollista eikä läheskään aina haittaa esiintymistä (Toivanen 2002,160.) Jännitys näkyi esimerkiksi keskittyneenä tekemisenä, mutta myös ilmaisun jäykkyytenä. Toiseen esitykseen tultaessa varmuus tuntui lisääntyneen, mikä vapautti ilmaisua. Viimeisessä esityksessä tekeminen tuntui olevan jo sen verran tuttu, että mukaan alettiin improvisoida kokonaan uusia juttuja.

Jokseenkin haparoivan kenraaliharjoituksen jälkeen *Seitsemän kääpiötä* ensi-ilta sujui kömmähdyksittä ja erinomaisesti ylittäen kaikki odotukseni. Erinomaista ensi-iltaa seurasi vieläkin parempi toinen esitys, jossa vihdoinkin kaikki kohtausvaihdotkin saatiin sulavasti paikalleen. Jännitys tuntui vähentyneen ja lapsia innosti myös ensi-iltaa suurempi väkimäärä yleisössä, sillä he heittäytyivät rooleihinsa täysillä ja esiin kuoriutui jo melkoisia koomikkojakin. Viimeisessä esityksessä joidenkin esiintyjien kohdalla oli nähtävissä, että eilisen nauruja kerännyt esitys innosti improvisoimaan uutta materiaalia kohtauksiin.

*Karkauspäivän* kaikki esitykset olivat keskenään hieman erilaiset jo senkin vuoksi, että lavalla oli joka näytöksessä hieman eri näyttelijäkaarti. Esityskausi kuvasti hyvin esityksen harjoitusprosessia: ne oppilaat, jotka olivat olleet aktiivisesti paikalla esityksen rakennusvaiheessa olivat tunnollisesti mukana jokaisessa esityksessä, kun taas ne, jotka olivat olleet harjoituksissa vain silloin tällöin olivat välillä poissa myös esityksistä. Luulen, että esityksestä pois

jättäytyminen johtui sitoutumattomuudesta koko prosessiin.

Puuttuvien näyttelijöiden vuoksi jouduimme kenraaliharjoituksen lisäksi käymään läpi joitakin kohtauksia myös muihin näytöksiin tultaessa. Tämä kirkasti mielessäni ajatuksen siitä, että esitys ei ole valmis vaan olemme edelleen prosessissa. Tämän oivalluksen seurauksena uskalsin ensi-illan jälkeen tehdä muutoksia erääseen huonosti toimineeseen kohtaukseen. Aiemmin olin ajatellut, ettei isojen muutosten tekeminen ensi-illan jälkeen olisi suotavaa.

Sekavaan kenraaliharjoitukseen nähden *Rohkean nukan* ensi-ilta sujui hyvin. Jännitys oli selvästi aistittavissa lapsista ja esityksestä unohtui joitakin kohtia kokonaan. Koska *Rohkea nukke* oli esityksistä lyhin, kestoiltaan noin 25 minuuttia, totesin, että ehdimme käydä esityksen uudelleen läpi myös ennen toista esitystä. Tämä tuntui lopulta niin hyvältä ratkaisulta, että esitys käytiin läpi ennen jokaista esitystä: läpikäynnistä tuli osa esitykseen valmistautumisen rituaalia. Ehkä tämän vuoksi esitys sujui kerta kerralta paremmin.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tavoitteiden toteutuminen

Lähtiessäni työstämään esityksiä ryhmä- ja prosessikeskeisellä menetelmällä, oli tavoitteenani luoda jokaisen ryhmän kanssa alle tunnin mittainen, ryhmän näköinen esitys, jossa lasten ja nuorten oma ääni pääsisi esille. Työtavan tavoitteena oli lisätä motivaatiota, sitoutuneisuutta ja omistajuuden kokemusta esitystä kohtaan. Päämääränä olleen esityksen lisäksi asetin prosessille kolme muuta tavoitetta: teatteritaiteen opettamisen, ryhmä koheesion säilyttämisen ja tekemisen ilon, joiden toivoin heijastuvan myös itse esitykseen.

Tavoitteeni esityksestä prosessin päämääränä toteutui. *Teatteripicnic* -festivaaleille ohjaamani esitykset olivat keskenään hyvin erilaisia ja ryhmiensä näköisiä. Kaikki kolme esitystä valmistuivat ensi-iltaan tultaessa. Kenraaliharjoituksissa esitykset olivat vielä huomattavan keskeneräisiä, joten voidaan todeta yleisöllä olleen suuri merkitys lasten suoriutumisen kannalta (Leikkonen 2001, 202.) Yhteensä 3-4 näytöstä sisältäneen esityskauden aikana esitykset kehittyivät ja muuttuivat näytöksestä toiseen. Syynä tähän voivat olla esimerkiksi syntyneet positiiviset kokemukset, jotka tukivat esiintymistä seuraavissa näytöksissä (Toivanen 2002, 162.)

Yksi työtavan tavoitteesta oli sitouttaa oppilaat esitykseensä. Tämä tavoite ei kuitenkaan kaikkien ryhmien kohdalla toteutunut, sillä prosessin suurimmaksi haasteeksi nousi joidenkin oppilaiden jatkuva poissaolo harjoituksista ja jopa esityksistä. Nuoremmilla oppilailla poissaolot vähenivät esityksen lähestyessä, mutta 14-15-vuotiaiden ryhmässä samaa ilmiötä ei ollut havaittavissa.

Pohtiessani syytä siihen, miksi esityksen lähestyminen ei vaikuttanut

sitouttavasti 14-15-vuotiaiden ryhmässä toisin kuin muissa ryhmissä, nousee mieleeni roolin merkitys. Toivasen havainnon mukaan roolijaon hetkellä merkityksellisimmiksi koettiin kokonaisuuden kannalta suuret roolit, mutta prosessin edetessä oman roolin työstäminen nosti pienemmätkin roolit mielekkäiksi ja tärkeiksi (Toivanen 2002, 134-136.) Tämän ryhmän kohdalla roolit määräytyivät sen mukaan, kuka oli esittänyt roolia pienryhmäimprovisaatiassa. Tämän seurauksena ne, jotka olivat harjoituksista jatkuvasti poissa, esittivät pienempiä rooleja kuin aina läsnä olevat oppilaat. Pieni rooli ei myöskään päässyt muodostumaan tärkeäksi työstöprosessin myötä, koska siitä oltiin jatkuvasti poissa. Lopulta kynnyks jäää pois esityksestä oli matala.

Olisin varmasti voinut vaikuttaa oppilaiden sitoutumiseen omalla toiminnallani. Täytyy myöntää, että vaivuin itsekkin välillä epätoivoon osallistujamäärän vaihdellessa rajusti harjoituskerrasta toiseen. Sen sijaan, että keskityin murehtimaan poissaolevia oppilaita olisi ollut syytä iloita niistä aktiivisista oppilaista, jotka tulivat kaikesta huolimatta viikko toisensa jälkeen harjoituksiin. Ohjaajan innostuneella asenteella olisin voinut tukea oppilaiden sitoutumista prosessia kohtaan.

Mahdollisissa tulevilla ryhmäprosesseissa aion ottaa sitoutumisen ja läsnäolon merkityksen esille heti alkuvaiheen draamasopimuksessa. Harjoitus- ja esitysaikataulut pyrin sopimaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, enkä usko niistä muistuttamisestakaan olevan haittaa. Joillakin oppilailla on toistuvasti monia muitakin harrastuksia teatteriharrastuksen lisäksi, jolloin on kenties syytä etukäteen keskustella oppilaan kanssa kahden kesken siitä, onko hänen mahdollista osallistua täysipainoisesti esityksen työstämiseen. Jos ja kun eteen tulee kaikesta huolimatta tilanteita, joissa joku joutuu olemaan poissa, on vain opittava soveltamaan suunnitelmiaan tilanteen mukaan.

Esityksen pedagoginen tavoite oli kehittää oppilaiden teatteriosaamista, esimerkiksi näyttelijäntyön taitoja. Osallistujat pääsivät työtavan ansiosta kokeilemaan useampia erilaisia rooleja, minkä jälkeen jokainen sai oman roolin työstettäväkseen. Parhaimmillaan näyttelijäntyö esityksissä oli rennon keskittyntä. Jännityksen vähennyttyä ensi-illan jälkeen ilmaisu tuntui vapautuvan ja oppilaat uskaltautuivat improvisoimaan esitykseen kokonaan uusia juttuja. Tavoitteleman kaltaisen ilmaisun syntyä edesauttoi mielestäni rajoittavan ohjaamisen ja tekstin puuttuminen, mikä antoi vapauden luoda oma rooli mieleisekseen.

Vastuu esityksen dramaturgiasta jakautui osaltaan myös oppilaille heidän suunnitellessaan kohtausten sisältöjä ja juonikulkua. Lähtökohdat olivat kaikissa kolmessa ryhmässä hieman erilaiset: 9-11-vuotiailla oli pohjana valmiin sadun juoni, 11-12-vuotiaat yhdistelivät omiin kohtauksiinsa elementtejä tutuista saduista ja 14-15-vuotiaiden kohtauksia yhdisti yhteinen teema. Lähtökohtien toimivuutta on sinällään mahdotonta vertailla keskenään, sillä esityksiä toteuttaneet ryhmät olivat keskenään hyvin erilaiset muutenkin kuin ikänsä puolesta. Silti tämän kokemuksen ja käytössä olleen ajan puitteissa väittäisin, että pelkän teeman pohjalta kokonaisuuden työstäminen oli kaikkein haastavinta, etenkin kun prosessi oli lukuisten poissaolojen vuoksi muutenkin pirstaleinen. Kahden muun ryhmän lähtökohdat sisälsivät elementtejä olemassa olevista tarinoista, mikä helpotti prosessin pitämistä kasassa. Rajat loivat vapautta: kun ei tarvinnut lähteä liikkeelle puhtaalta pöydältä syntyi tilanteisiin omaperäisiä ratkaisuja.

Prosessin suunnitteluvaiheessa minulla oli vahva mielikuva siitä, kuinka oppilaat osallistuisivat esityksen dramaturgian luomisen lisäksi scenografiaan: lavastukseen, puvustukseen, musiikkivalintoihin ja niin edelleen. Tämän

ajatuksen taustalla oli niin ikään tehdä esityksestä ryhmän ”oma juttu” ja kehittää ryhmähenkeä tekemällä yhdessä jotain muuta pelkän esityksen harjoittelun sijaan. Tajusin kuitenkin varsin pian käytettävissä olevan harjoitusajan rajoittavan näitä suunnitelmiani. Näin ollen skenografia yhtenä teatteritaiteen osa-alueena jäi tällä erää käsittelyltään melko pintapuoliseksi.

Mahdollisimman hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi tavoitteena oli säilyttää ryhmässä *koheesio*, joka edistäisi työskentelyn etenemistä. Ryhmän kiinteydessä ilmeni kuitenkin rakoilua, joka hidasti työskentelyä. Ryhmät voidaan jakaa luonteensa perusteella suljettuihin ja avoimiin ryhmiin (Niemistö 2007, 60.) Teatteritaiteen ryhmät edustavat periaatteessa suljettuja ryhmiä, koska niihin otetaan yleensä uusia oppilaita vain määrättyinä ajankohtina kuten syyslukukauden alussa tai joulun jälkeen. Tästä huolimatta otin 11-12-vuotiaiden ryhmään kesken prosessin mukaan kaksi uutta oppilasta.

Toinen oppilaista lopetti lyhyen kokeilun jälkeen, mutta toinen tuntui sulautuvan joukkoon hyvin. Minun olisi kuitenkin ohjaajana pitänyt ottaa huomioon, että muu ryhmä oli toiminut yhdessä jo siihenastisen lukuvuoden, jonka aikana he olivat tutustuneet toisiinsa, muodostaneet ryhmän ja harjoitelleet teatteri-ilmaisun perusteita. Ei siis ihmeekään, että suoraan esityksen valmistamiseen hyppäävälle kyydissä pysyminen tuntui haastavalta. Tästä viisastuneena en aio tulevaisuudessa ottaa uusia oppilaita ryhmään kesken prosessin.

Vaikka 14-15-vuotiaiden ryhmä oli periaatteessa suljettu ryhmä, sillä ryhmään ei tullut mukaan uusia jäseniä kesken prosessin, muistuttaa se jäsenten vaihtuvuuden perusteella avointa ryhmää. Avoimet ryhmät voidaan tyypitellä neljään ryhmätyyppiin jäsenten vaihtumismäärän sekä tiheyden perusteella. Mielestäni ryhmä asettuu *kolmannen tyyppin ryhmään*, jossa pientä muutosta

tapahtuu tiheästi: suhteellisesta pysyvyydestään huolimatta jäsenet eivät ole joka kerta täysin samoja. Ryhmällä on riittävästi jatkuvuutta, jotta se voi päästä jopa hyvin toimivan ryhmän vaiheeseen. Muutosten tiheys voi kuitenkin aiheuttaa turhautumista ryhmän jäsenissä ja ohjaajassa, koska toimintaa joudutaan jatkuvasti käynnistämään uudelleen. (Niemistö 2007, 61-62, 168).

Tunnistan vaihtuvuuden aiheuttaman turhautumisen itsessäni ohjaajana. Tilanteen uudelleen käynnistäminen tuntui raskaalta ja vei aikaa ja energiaa varsinaiselta tavoitteeltamme, esitykseltä. Joka kerta kun paikalla oli uusia oppilaita jouduimme palaamaan askeleen taaksepäin, jotta kaikki pääsisivät mukaan. Tämä tuntui turhauttavan myös kaikissa harjoituksissa läsnä olleita oppilaita.

Prosessin tavoite oli kaiken oppimisen ohella tuottaa tekijöilleen iloa. Oppilailla tuntui usein olevan harjoituksissa hauskaa, mikä ilmeni esimerkiksi nauruna ja innostuneisuutena. Toki välillä oli niitäkin päiviä, ettei mikään tuntunut toimivan ja sekä oppilaat että minä olimme kyllästyneitä, turhautuneita tai väsyneitä esityksen harjoitteluun. Katsojilta saamani palautteen mukaan esityksistä näki, että lapsilla oli ollut hauskaa esitystä tehdessään. Jokin osa tekemisen ilosta oli siis heijastunut esitykseen saakka.

## **6.2 Devising-teatterin ohjaamisesta**

Opinnäytetyöni tavoitteena oli soveltaa devising-teatterin periaatteita teatteritaiteen perusopetukseen sopivaksi ja sitä kautta hahmottaa työtavan soveltuvuutta omaan työskentelyyni teatteritaiteen opettajana. Lisäksi halusin kehittää itseäni ohjaajana.

Nimesin työskentelyni ryhmä- ja prosessikeskeiseksi työtavaksi, koska se ei

ollut puhtaasti ryhmälähtöinen vaan määrittelin itse ohjaajana esitysten lähtökohdat (Koskenniemi 2007, 22.) Käytettävissä olleen ajan rajallisuuden vuoksi lähtökohtien määrittelemisen etukäteen osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Nähdäkseni tämä ei rajoittanut ryhmän mahdollisuuksia osallistua dramaturgisen kokonaisuuden luomiseen, vaan valmiiksi asetetut rajat päinvastoin innostivat oppilaita tekemään luovia ratkaisuja kohtauksiinsa. Myös yksittäisten harjoituskertojen tarkka etukäteissuunnittelu nousi merkittäväksi, vaikkei harjoituksia voinutkaan prosessin luonteen vuoksi suunnitella pitkälle eteenpäin.

Ryhmä- ja prosessikeskeiseen ohjaamiseen liittyi monenlaisia tehtäviä, minkä vuoksi toimin ohjaajana vaihdellen erilaisissa rooleissa (Niemistö 2007, 99.) Haastavinta ohjaamisessa oli siirtyminen materiaalinkeruuvaiheesta kokonaisuuden harjoitteluun. Roolini ohjaajana vaihtui tehtävänantoja jakelevasta mahdollistajasta perinteisempään teatteriohjaajan rooliin. Tästä syntyi *sisäinen roolien välinen* ristiriita eli useamman roolin välinen vastakkaisuus (Niemistö 2007, 103.) Ohjaajana minulla on eniten kehitettävää esityskokonaisuuden kasaamisessa ja kokonaisuuden ohjaamisessa. Ylipäänsä ohjaamiseni kaipaisi lisää jämäkkyyttä, jolla kannustaa ja innostaa oppilaat työskentelemään täydellä teholla prosessiin sitoutuen.

Läpikäymäni prosessi laajensi käsitystäni devising-työtavan mahdollisuuksista. Aihetta tutkiessani minulle selvisi, ettei devising-teatteri ole tarkasti määriteltävissä oleva genre vaan jokainen ohjaaja ja työryhmä soveltaa sitä omalla tavallaan. Ennakkokäsitykseni siitä, ettei lähtökohtana saisi käyttää valmista tekstimateriaalia muuttui ymmärrettyäni, että esimerkiksi sadun ryhmä-dramatisointi voidaan lukea devising-otsikon alle (Koskenniemi 2007, 18, 22.) Tutustuttuani opinnäytetyöni kautta devising-teatteriin paremmin, totean sen soveltuvan erittäin hyvin osaksi työtäni teatteritaiteen opettajana. Oivallus



ryhmännäköisyydestä esityksen päämääränä sulautuu osaksi teatterifilosofiaani, jossa teatteriesitys näyttäytyy ryhmän yhteisenä taideteoksena.

Esittelin työssäni joitain näkemyksiäni devising-työtavan eduista tekstilähtöiseen esityksen tekemiseen nähden. Seuraavaksi voisi olla kiinnostavaa tutkia, miten saada tässä prosessissa saavutettu ryhmännäköisyys ja ilmaisun vapaus siirretyksi valmiin näytelmätekstin pohjalta tehtävään esitykseen tai miten yhdistellä molempien työtapojen parhaat puolet kokonaan uudeksi prosessikokonaisuudeksi.

## LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. My Generation Oy.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyyys – draamakasvatusta opettajille. 2.-4. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) 2001. Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Østern, A. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta

Rusanen, S. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa

Leikkonen, J. Alkuharjoitteista roolin rakentamiseen

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri - Devising ja muita merkillisyyksiä. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.

Oddey, A. 1994. Devising theatre – A practical and theoretical handbook. Lontoo: Routledge.

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi. Jyväskylä: Draamatyö.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragidioita – Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta” - Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri – opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. Helsinki: Lasten keskus.

Ventola, M. & Renlund, M. (toim.) 2005. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

## Sähköiset lähteet

Oulun kaupungin opetustoimi. 2006. Luettu 26.10.2012. Saatavissa:

[www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/](http://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/)

Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Luettu 26.10.2012. Saatavissa:

[http://www.oph.fi/download/123025\\_teaate\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123025_teaate_tait_ops_2002.pdf)

## Kohtausluettelo: Rohkea nukke

Kohtaus 1. *Maija, Maijan äiti, tavallinen nukke, yksijalkainen nukke*

Maija saa äidiltään syntymäpäivälahjaksi kaksi nukkea, joista toiselta puuttuu jalka. Tavallisessa nukessa on paljon erilaisia toimintoja ja Maija on innoissaan. Yksijalkainen nukke jää syrjään. Maija lähtee syömään äidin käskemänä.

Kohtaus 2. *Paperinen ballerina, kaksi tanssivaa paperinukkea*

Paperinuket esittäytyvät. Tanssivat, odottavat illan juhlia. Diskonuket näyttävät ballerinalle omia liikkeitään.

Kohtaus 3. *Yksijalkainen nukke, itsetunto*

Yksijalkainen on nähnyt paperiballerinan ja luulee, että ballerina on yksijalkainen niin kuin hänkin. Itsetunto ilmestyy ensimmäistä kertaa nukelle ja esittäytyy hänen itsetunnokseen. Yksijalkainen nukke epäilee: "ei mulla oo itsetuntoo". Yksijalkainen nukke kertoo haluavansa tutustua ballerinaan. Itsetunnon mielestä ballerina on liian hieno yksijalkaiselle vialliselle nukelle.

Kohtaus 4. *Maija, paperinuket, paperiballerina, muita leluja*

Maija käy nukkumaan, leluilla alkavat juhlat.

Kohtaus 5. *Peikko, yksijalkainen nukke, tavallinen nukke*

Peikko uhkailee yksijalkaista nukkea, käskee häntä lopettamaan ballerinan tuijottamisen. "Odotapas huomiseen". Aamulla Maija asettaa nuket ikkunalaudalle. Peikko ja tavallinen nukke pudottavat yksijalkaisen nuken ikkunasta.

Kohtaus 6. (nukketeatteri)

Yksijalkainen nukke putoaa alas ikkunasta

Kohtaus 7. *Kaksi leikkivää lasta*

Lapset löytävät maasta yksijalkaisen nuken. Alkavat leikkiä sillä. Tekevät paperista veneen ja laittavat nuken soutelemaan ojaan. Nukke ajelehtii virran mukana pois.

Kohtaus 8. (nukketeatteri)

Yksijalkainen nukke ajelehtii veneellään.

Kohtaus 9. *Yksijalkainen nukke, itsetunto*

Ajelehtivat veneessä virtaa pitkin. Yksijalkainen nukke epäilee kaikkea peikon syyksi ja toivoo, että ballerina olisi hänen seuranaan veneessä, ettei pelottaisi niin paljon. Itsetunto muistuttaa, ettei nuket itke. Eikä ballerinat tykkää surkeista pelkureista.

Kohtaus 10. *Yksijalkainen nukke, itsetunto, vesirotta, pelastaja*

Yksijalkainen nukke ajelehtii sillan alle, missä kohtaa hienostelevan vesirotan. Vesirotta vaatii tullimaksua. Paikalle saapuu pelastaja, joka maksaa tullin omasta ja yksijalkaisen nukken puolesta ja vielä juomarahat päälle. Vesirotta on tyytyväinen ja lähtee ulkomaille. Yksijalkaisen nukken matka jatkuu.

Kohtaus 11. (nukketeatteri)

Nukke joutuu kalan vatsaan.

Kohtaus 12. *Kalakauppias, asiakas, äiti*

Torilla myydään kalaa. Äiti käy ostamassa kalakauppiaalta kalan.

Kohtaus 13. *Maija, äiti, tavallinen nukke*

Maija on leikkimässä tavallisella nukella. Äiti löytää kalasta nukken. Maija ja äiti menevät syömään.

Kohtaus 14. *Yksijalkainen nukke, tavallinen nukke, paperinuket, peikko, paperiballerina, itsetunto*

A Yksijalkaisen nukken paluu, kaikki ovat innostuneita paitsi peikko.

B Muut poistuvat ja yksijalkainen nukke jää itsetunnon ja ballerinan kanssa.

Itsetunto kehuu yksijalkaista nukkea rohkeaksi ja kehottaa tutustumaan ballerinaan. Yksijalkainen nukke ja ballerina tutustuvat.

Kohtaus 15. *Kaikki*

Loppulaulu: hyljätty nukke

## Kohtausluettelo: Seitsemän kääpiötä

Kohtaus 1. Tytöt arjesta päätyvät satumaahan tv:n kautta.

Kohtaus 2. Satumaassa tytöt päättävät jakautua ryhmiin etsiäkseen majapaikan.

Kohtaus 3. Ryhmä A vilkas, nuhanenä, jörö kohtaa Tuhkimon, joka on kadottanut lasikenkensä. Tytöt lähtevät etsimään kenkää.

Kohtaus 4. Ryhmä B unelias, viisas etsii majapaikkaa ja tapaa kolme pientä porsasta, jotka rakentavat kääpiöille talon kankaasta. → susi tulee ja puhalttaa talon nurin: "minä puhkun ja puhisen teidän talonne nurin" . Possut ja kääpiöt pakenevat.

Kohtaus 5. Ryhmä A vilkas, nuhanenä, jörö löytää Tuhkimon kengän. Tuhkimo tajuaa jääneensä ilman prinssiä. "Hetkinen, eikö se ollut prinssi, jonka piti löytää mun kenkä..."

Kohtaus 6. (Ryhmä B unelias, viisas) Possut rakentavat uudet talon saippuakuplista. → susi tulee ja puhalttaa talon nurin: "minä puhkun ja puhisen teidän talonne nurin" . Possut ja kääpiöt pakenevat.

Kohtaus 7. Ryhmä C ujo, lystikäs tapaa prinssin, joka ei löydä kenkää, jota sovittaa kaikille valtakunnan tytöille. Hänelle järjestetään deittishow, johon osallistuvat susi, porsas ja ujo. Prinssi ei valitse ketään ehdokkaista.

Kohtaus 8. (Ryhmä B unelias, viisas) Possut rakentavat talon tiilestä. Susi ei jaksa puhalttaa sitä kumoon. Kaikki seitsemän tyttöä asettuvat asumaan taloon.

Kohtaus 9. Lumikki etsii piilopaikkaa pahalta äitipuolelta paetakseen. Hän jää asumaan tyttöjen tiilitaloon. Lumikki esittelee äitipuolen taikapeilin, jonka hän varasti, jottei häntä löydettäisi sen avulla.

Kohtaus 10. Lystikäs ja Vilkas leikkivät taikapeilillä ja kilpailevat siitä "ken on maassa energisin". Äitipuoli sattuu paikalle. Hän tekee vaihtokaupat peilistä myrkylliseen omena.

Kohtaus 11. Lystikäs ja Vilkas tarjoilevat omenan Lumikille, joka kuolla kupsahtaa. → tarvitaan prinssiä apuun.

Kohtaus 12. Kutsutaan Tuhkimon prinssi (johon ryhmä C on aiemmin tutustunut) paikalle. Lumikki pelastuu.

Kohtaus 13. Päästään eroon äitipuolesta usuttamalla susi tämän kimppuun.

Kohtaus 14. "Ja he elivät onnellisena elämänsä loppuun asti." Tytöt päättävät palata omaan maailmaansa, mutta tv:n katselu jää vähemmälle...

## **Kohtausluettelo: Karkauspäivä**

### **Kaukosäädin**

Tytöt alkavat katsoa tv:tä. Yhtäkkiä ohjelma pysähtyy ja vaihtuu lumisateeseen. Tytöt huomaavat, että sisälläkin sataa lunta. He ovat joutuneet keskelle ohjelmaa. Ja voivat ohjailla ympärillä olevia tapahtumia kaukosäätimen napeista.

### **Hippiäinen**

Pariskunta on syömässä hienostunutta ruokaa. Paikalle tulee perheen poika, joka on saanut yhteiskuntaopin kokeesta viitosen. Vanhemmat raivostuvat, koska heillä oli odotuksia pojan tulevalle uralle. Lapsi onkin hippi!

### **Metsään mä menen**

Minna on partiossa. Laulu "metsään mä menen". Partion jälkeen partio-ohjaaja kertoo haasteista ja kunniamerkeistä.

### **Vankilapako**

Kertoja kertoo kolmesta vangista, jotka karkaavat vankilasta. Kertoja yrittää kertoa tapahtumia, mutta vangit eivät kuuntele vaan toimivat eri tavalla. Lopulta vangit päätyvät takaisin vankilaan.

### **Metsään mä menen 2**

Isä tulee kotiin kiireisenä ja lähtee pian takaisin töihin. Minna pakkaa ja päättää lähteä metsään. Äiti tulee kotiin ja etsii Minnaa. Soittaa isälle.

### **Pupen lenkki**

Koiran ulkoiluttaja tytöt kohtaavat illalla kävelyllä pelottavan miehen ja pakenevat. Heiltä putoaa lompakko. "Lepakkomies" lähtee seuraamaan. Tytöt pelästyvät. Mies kysyy onko lompakko niitten.

### **Metsään mä menen 3**

Äiti lähtee metsään. Äiti ja Minna kohtaavat metsässä. Äiti on satuttanut itsensä, Minna hakee apua. Minna saa kunniamerkin

### **Jumpassa**

Kertoja kertoo erikoisesta viikonlopustaan. Samalla lavalle ilmestyvät tapahtumat. Tyttö joutuu haastavan tason jumppaan yli-innokkaan jumppaohjaajan johdolla. Aletaan kuvata tv-ohjelmaa. Tyttö ei pysy mukana jumpan vaikeissa sarjoissa.

### **Pariterapia**



Agnes ja Jorma saapuvat pariterapeutti Erika Anderssonin vastaanotolle. Pariskunta riitelee. Terapeutti tarjoaa herkkuja.

Saapuvat "kauhumaahan", bussin sisälle. Bussi on jyrkänteen reunalla, pääsevät ikkunasta pois. Maassa on ruumiita. Lopuksi pariskunnan kuollut lapsi. Agnes ampuu Jormaa, koska luulee olevansa unessa.

Ampumisen jälkeen päätyvät takaisin vastaanottohuoneeseen ja poistuvat terapiasta.

**Kaukosäädin** -tyypit pääsevät takaisin kotisohvan ääreen.